

# Kansen(on)gelijkheid in het primair onderwijs: de rol van de schoolleider



Linda van den Bergh i.s.m. kenniskring Kansen(on)gelijkheid

## Overzicht

Schoolleiders staan voor de uitdaging om kansengelijkheid binnen hun school bespreekbaar te maken en te stimuleren. Bij het werken aan kansengelijkheid gaat het om het werken aan het verminderen van de invloed van de achtergrondkenmerken van leerlingen op hun leerprestaties. Het gaat niet om het wegwerken van achterstanden, het optimaliseren van talenten of het realiseren van een hoge cito score voor de school. Het thema kansengelijkheid is daarom niet alleen relevant voor scholen met een hoog aandeel leerlingen uit gezinnen met een lagere sociaaleconomische status of met een multi-diverse achtergrond. Het behelst gelijke kansen voor alle leerlingen. Bij dit thema komen bijvoorbeeld de volgende vragen aan bod: Wat zijn de oorzaken van kansenongelijkheid? Welke interventies stimuleren kansengelijkheid? De kenniskring Kansen(on)gelijkheid presenteert een overzichtsartikel, interviews met wetenschappers en experts en tools om schoolleiders te informeren en te inspireren. Er zijn tools ontwikkeld bij de volgende subthema's:

### **Onderwijs vanuit hoge verwachtingen**

De tools stimuleren het bewustzijn van de vorming en communicatie van verwachtingen.

### **Professionaliteit van leraren en schoolleiders verder vergroten**

De tools zijn gericht op het verbeteren van de professionele dialoog en vergroten van de collective efficacy.

### **Aandacht voor (school)taal en woordenschat**

De tools zijn gericht op bewustwording van de rol van taalvariatie in de vorming van verwachtingen.

### **Samenwerking met partners**

De tools inspireren het samenwerken met jeugdhulp, creëren van extra onderwijstijd en het vergroten van de belevingswereld van leerlingen.

### **Ouderbetrokkenheid**

Voor bewustwording van verwachtingen van ouders, zie de spiegelkaartjes bij het subthema 'Onderwijs vanuit hoge verwachtingen'.

> De tools zijn op de website van het Schoolleidersregister PO te downloaden.

# Inhoud

<b>1. Overzichtsartikel</b>	<b>6</b>
1. Samenvatting	6
2. Inleiding	8
3. Hoge verwachtingen	10
4. Professionaliteit van leraren en schoolleiders verder vergroten	14
Teamprofessionalisering	
Professionele cultuur: 'Collective efficacy'	
5. Aandacht voor (school)taal en woordenschat	20
6. Samenwerking met partners	24
7. Ouderbetrokkenheid	28
8. Referenties overzichtsartikel	30

# 1

## Samenvatting

Welke kennis en inzichten over kansen(on)gelijkheid zijn relevant voor schoolleiders? Wat is de rol van de schoolleider bij het werken aan gelijke kansen? Welke factoren kunnen een bewezen positieve invloed hebben op het vergroten van kansengelijkheid?

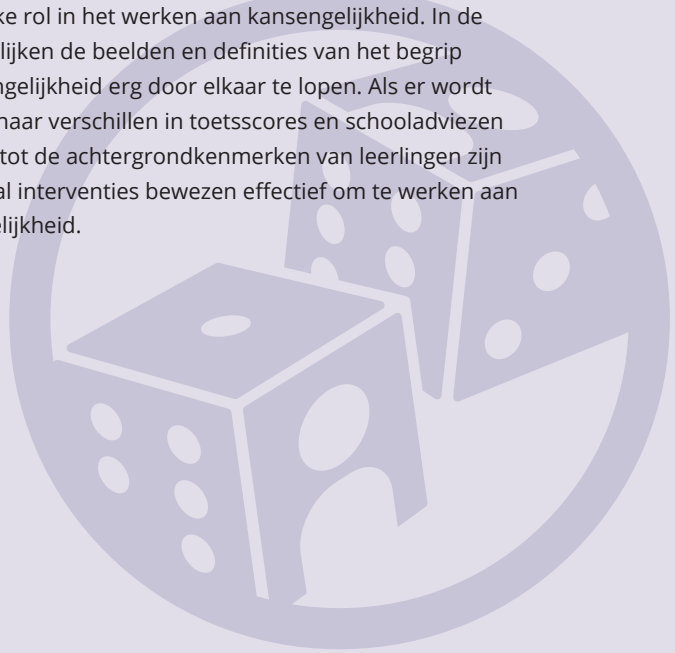


In het schooljaar 2020-2021 heeft de schoolleiderskenniskring Kansen(on)gelijkheid samengewerkt aan ontsluiting van kennis over het thema kansen(on)gelijkheid. In dit overzichtsartikel wordt de achtergrond van de belangrijke subthema's binnen het grotere thema kansen(on)gelijkheid beschreven, in relatie tot de rol van de schoolleider. Deze subthema's beslaan de factoren die een bewezen positieve invloed kunnen hebben op het vergroten van kansengelijkheid: hoge verwachtingen, professionaliteit (teamprofessionalisering en professionele cultuur), (school)taal en woordenschat, samenwerken met partners en ouderbetrokkenheid. De leden van de kenniskring hebben via een design thinking proces praktische tools ontwikkeld, bedoeld om schoolleiders te informeren en te inspireren voor hun eigen professionele ontwikkeling en die van hun team.

# 2

## Inleiding

Schoolteams en individuele leerkrachten spelen een belangrijke rol in het werken aan kansengelijkheid. In de praktijk blijken de beelden en definities van het begrip kansengelijkheid erg door elkaar te lopen. Als er wordt gekeken naar verschillen in toetsscores en schooladviezen in relatie tot de achtergrondkenmerken van leerlingen zijn een aantal interventies bewezen effectief om te werken aan kansengelijkheid.



Het thema kansen(on)gelijkheid staat sinds 2016 hoog op de maatschappelijke en politieke agenda. Kinderen van hoogopgeleide ouders hebben meer kans op een succesvolle schoolloopbaan dan leeftijdgenoten met een vergelijkbare aanleg, maar met lager opgeleide ouders. De onderwijsinspectie geeft in de Staat van het Onderwijs 2021 aan dat de coronacrisis de verschillen in de thuissituatie en daaraan gekoppelde kansengelijkheid extra pijnlijk zichtbaar maakt. Door het wegvallen van de eindtoets in 2020 hebben leerlingen met een migratieachtergrond en/of ouders met een lagere opleiding of lager inkomen aantoonbaar minder kans gehad op een hoger schooladvies (Swart, Visser, Zumbuehl, & Van den Berge, 2020). De discussie over dit thema blijft zeer actueel. Schoolteams en individuele leerkrachten spelen een belangrijke rol in het werken aan kansengelijkheid. In de schoolleiderskenniskring hebben we ons verdiept in hoe dit werkt en hoe schoolleiders bewust werk kunnen maken van gelijke kansen in hun school.

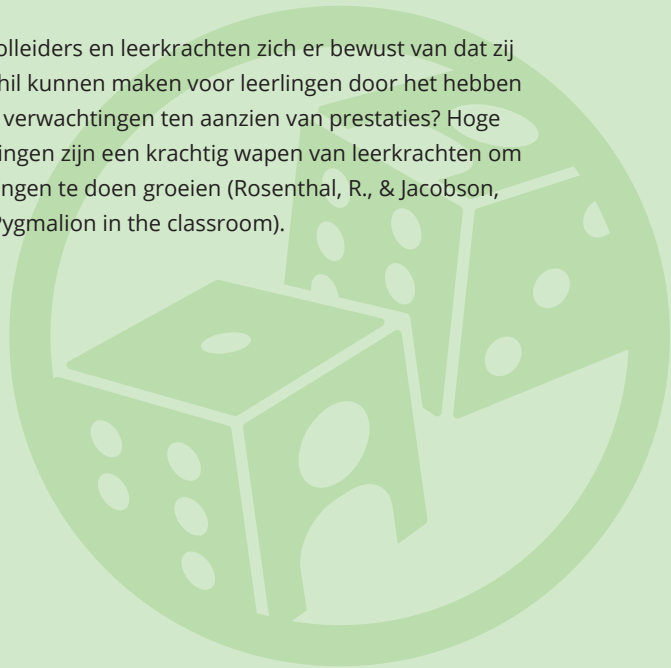
Het begrip kansengelijkheid wordt verschillend gedefinieerd. In een webinar duidt Eddie Denessen (2020) het verschil tussen het meritocratisch ideaal en het pedagogische ideaal. In het eerste geval gaat het om het realiseren van gelijke uitkomstkansen (diploma's) voor sociale groepen. Hiervoor is het nodig dat de ondersteuning en tijd in het onderwijs onevenredig wordt verdeeld, zodat groepen leerlingen met minder kansen gecompenseerd worden. Het pedagogisch ideaal gaat om het bieden van gelijke ontwikkelingskansen aan alle leerlingen, zodat zij zich in een optimaal pedagogisch klimaat goed kunnen ontwikkelen als persoon. Hierbij gaat het om het afstemmen op -en uitdagen van- iedere leerling, waarbij de tijd en ondersteuning juist evenredig wordt verdeeld. In de praktijk blijken de beelden en definities van het begrip kansengelijkheid erg door elkaar te lopen. In het onderzoek waarover de Inspectie van het Onderwijs rapporteert gaat het vooral om de uitkomsten van het onderwijs. Er wordt vooral gekeken naar verschillen in toetsscores en schooladviezen in relatie tot de achtergrondkenmerken van leerlingen. Inge de Wolf van de onderwijsinspectie zet in het eerste deel van een minidocumentaire (Leeuwin, 2020) op een rijtje welke interventies bewezen effectief zijn om te werken aan kansengelijkheid vanuit dit perspectief. Deze thema's kwamen naadloos overeen met de thema's die de leden van de kenniskring zelf inbrachten uit hun eigen ervaringen en praktijk. Door de groepsgrootte zijn de interventies waarbij samenwerking met externen vereist is samengepakt in een subgroep. De thema's zijn als volgt:

1. Onderwijs vanuit hoge verwachtingen
2. Professionaliteit van leraren en schoolleiders verder vergroten:
  - Teamprofessionalisering
  - Professionele cultuur: collective efficacy
3. Aandacht voor (school)taal en woordenschat
4. Samenwerking met partners
  - Extra begeleiding, extra lestijd en tutoring
  - Samenwerking met jeugdzorg
  - Belevingswereld van leerlingen vergroten
5. Ouderbetrokkenheid

# 3

## Hoge verwachtingen

Zijn schoolleiders en leerkrachten zich er bewust van dat zij het verschil kunnen maken voor leerlingen door het hebben van hoge verwachtingen ten aanzien van prestaties? Hoge verwachtingen zijn een krachtig wapen van leerkrachten om hun leerlingen te doen groeien (Rosenthal, R., & Jacobson, L. 1968. Pygmalion in the classroom).



Misschien wel de beroemdste publicatie over de kracht van verwachtingen is Pygmalion in the classroom (Rosenthal & Jacobson, 1968). In dit onderzoek werd over een willekeurig gekozen groep leerlingen in een school gezegd dat zij een grote ontwikkelingsprong zouden gaan maken op basis van een zogenaamde intelligentietest. Aan het einde van het schooljaar bleek dat deze leerlingen inderdaad meer vooruit waren gegaan dan klasgenoten over wie de verwachtingen niet waren verhoogd. Dit toont het selffulfilling prophecy effect: als jij gelooft dat een leerling iets zal kunnen dan handel je hiernaar en geef je hem of haar meer zelfvertrouwen. Dit zorgt voor betere prestaties, met het resultaat dat jouw verwachting waarheid wordt. Hoge verwachtingen zijn daarmee een krachtig instrument voor leerkrachten om hun leerlingen te doen groeien. Verwachtingen die onterecht laag zijn, kunnen echter via dezelfde selffulfilling prophecy effecten ook leiden tot een lager zelfbeeld en lagere prestaties van de betreffende leerlingen.

Er is veel vervolgonderzoek gedaan naar de vorming van verwachtingen, de communicatie van verwachtingen en de effecten van verwachtingen. Meta-analyses hebben laten zien dat de effecten van lage verwachtingen doorgaans klein zijn (Jussim & Harber, 2005; Wang, Rubie-Davies, & Meissel, 2018). Voor gestigmatiseerde groepen leerlingen ligt dit echter anders. Dit zijn bijvoorbeeld leerlingen met een migratie achtergrond, een lage sociaaleconomische status of leerlingen met een diagnostisch label zoals dyslexie of taalontwikkelingsstoornis. Over deze groepen leerlingen bestaan stereotype beelden en vooroordelen. De verwachtingen van leerkrachten over de capaciteiten van deze groepen leerlingen worden hierdoor beïnvloed. Vooroordelen ten opzichte van mensen met een niet westerse migratieachtergrond leiden bijvoorbeeld tot lagere verwachtingen van leerlingen in de klas die tot deze groep behoren, met lagere cito scores op begrijpend lezen en rekenen tot gevolg (Van den Bergh et al., 2010). Leerlingen met dyslexie in de klas van een leerkracht met een negatieve houding ten opzichte van dyslexie, halen lagere cito scores op spelling dan leerlingen met dyslexie die bij een leerkracht met een positieve houding ten opzichte van dyslexie zitten (Hornstra et al., 2010).

Deze effecten komen tot stand doordat verwachtingen naar leerlingen worden gecommuniceerd. Dit gaat op verschillende manieren, bijvoorbeeld door het minder lang wachten op een antwoord als je verwacht dat de leerling het toch niet weet, het stellen van lagere eisen aan de kwaliteit van het werk of het minder vaak de beurt geven en het minder oogcontact maken. Leerlingen zijn hier extreem gevoelig voor. Leerlingen zien binnen 10 seconden aan een leerkracht hoe hoog de verwachtingen zijn en hoe aardig de leerkracht een leerling vindt (Babad, Bernieri, & Rosenthal, 1991). De non-verbale informatie is hierbij doorslaggevend. Dus ook wanneer een leerkracht bewust let op wat zij of hij zegt en doet, de boodschap over zijn of haar verwachtingen 'lekt' naar de leerlingen via non-verbaal gedrag.

Een meer expliciete manier van communiceren van verwachtingen is het werken in niveaugroepen. Hoewel deze aanpak zeer veel voorkomt in onze scholen, blijkt uit internationaal onderzoek dat het werken in niveaugroepen een zeer belangrijke factor is in het verder vergroten van de kansenongelijkheid (Buttaro & Catsambis, 2019; Francis e.a., 2017). Vraag een leerling maar eens naar de betekenis van de verschillende groepen. In een onderzoek in inclusieve scholen zei een leerling: "De groene groep betekent dat je echt heel slim bent en

moeilijke sommen kunt maken. Dan heb je oranje en paars, dat is bijna net zo goed, maar met meer hulp. Geel en rood krijgen makkelijker werk en als je er echt niets van begrijpt zit je in blauw." (naar Marks, 2017). De verwachtingen die leerkrachten van leerlingen in de lage niveaugroepen hebben zijn vaak laag. Het gevolg is vaak dat zij minder uitdagende taken krijgen en meer sturende en taakgerichte feedback, terwijl de leerlingen in de hogere niveaugroepen vaak meer uitdaging en autonomie krijgen en meer feedback gericht op de ontwikkeling van zelfsturing. Dit zijn juist de dingen die effectief zijn om het leren te bevorderen, ook voor de leerlingen die (nog) lager presteren.

Rubie-Davies (2014) heeft onderzoek gedaan naar leerkrachten die hoge verwachtingen hebben van alle leerlingen; high expectation teachers. Dit houdt in dat de leerkracht verwacht dat de leerlingen beter zullen gaan presteren dan dat ze nu doen. De term 'hoog' kan verwarring oproepen, alsof elke leerling het havo of vwo zou moeten bereiken. Het gaat echter om een realistische, maar positieve verwachting dat de leerling zich verder kan ontwikkelen vanaf het huidige niveau. De opvattingen en het handelen van deze leerkracht kenmerken zich door:

- Flexibel en heterogeen groeperen
- Stellen en communiceren van heldere leerdoelen
- Geven van veel en inhoudelijke feedback
- Geven van verantwoordelijkheid voor het eigen leren, bieden van autonomie
- Veel aandacht voor intrinsieke motivatie
- Nadrukkelijk investeren in een positief klassenklimaat



**Liesbeth Rodink, directrice PC basisschool De Ark, Vianen**

*Het team van De Ark kiest er bewust voor om in uitdagingen te denken. Dit komt terug in de taal die gesproken wordt en in het onderwijs. De wijk waar de school staat is volgens het team een 'onderwijs uitdagingengebied' in plaats van een onderwijsachterstandsgebied (OAB). We werken dus bewust vanuit hoge verwachtingen. De Ark is sinds twee jaar betrokken bij Actie-overleg De Hagen. Hierbij zijn naast de twee scholen in de wijk alle instanties in de wijk met elkaar verbonden. We willen op basisschool De Ark in wijk De Hagen in Vianen het verschil maken voor de kinderen en hun toekomst.*



**Marylse Witke-Keijzer, adjunct directeur Comeniuschool, Zeist**

*Wij hebben op onze school, met een witte, hoogopgeleide ouderpopulatie, te maken met een vorm van omgekeerde kansenongelijkheid. Kinderen krijgen van huis uit veel mee: belezende ouders, cultuur, reizen, etc. Ze weten wat er in de wereld te koop is. Ze krijgen echter ook vanaf jonge leeftijd bijles, remedial teaching en zelfs CITO training. Alle ingrediënten voor een voorsprong in de klas, mede ingegeven door dat eindeloze verlangen naar een VWO advies. Inmiddels maken wij ons op school druk om burgerschap en creativiteit, de broodnodige tegenhanger van al die cognitieve aspecten die zo belangrijk worden gemaakt.*

**Marieke Verhulst-Bezem, directeur De Vlindertuin, Roosendaal**

*KPO basisschool De Vlindertuin ligt in een kansrijke wijk in Roosendaal. Boven de deur van deze school staat geschreven: Wat is de wereld groot! We hebben dan ook de hele wereld in huis. Met ingang van schooljaar 2021-2022 wordt de naam gewijzigd naar KPO kindcentrum de Vlindertuin. Met beide teams van kinderopvang en onderwijs hebben we onze kernwaarden vastgesteld: kansengelijkheid, structuur, veiligheid en plezier. We realiseren ons dat we van verschillende factoren afhankelijk zijn maar ons doel is om de kinderen in ons kindcentrum in ieder geval een kansrijke omgeving te bieden en daarmee een kans op hun toekomst. Het is dus aan ons om ons bewust te zijn van met welke 'mindset' we onze kinderen begeleiden op het gebied van relatie, competentie, prestatie, betrokkenheid, positiviteit en zeker niet onbelangrijk, de wil om te slagen. We doen dit niet alleen, we betrekken hier alle mogelijke partijen bij die ervoor kunnen zorgen dat voor alle kinderen de wereld aan hun voeten ligt en zij vervolgens met een koffer vol bagage hun reisbestemming bereiken. Voor KPO kindcentrum De Vlindertuin is dat: De Kracht van Samen!*



# 4

## Professionaliteit van leraren en schoolleiders verder vergroten

Uit het onderzoek van El Hadioui blijkt dat scholen waarbij de self-efficacy van een leerkracht hoog is en er vooral ook binnen een team een sterke collective efficacy aanwezig is, het beste presteren waar het gaat om leerresultaten, motivatie en ontwikkeling van leerlingen.



## Teamprofessionalisering

Het communiceren van verwachtingen en het creëren van rijke kansen om te leren gebeurt dus deels bewust, maar ook deels onbewust. Daarom vraagt professionalisering gericht op gelijke kansen zowel om het uitbreiden van kennis en vaardigheden als om bewustwording van de eigen waarden en opvattingen. Leerkrachten lijken uit zichzelf in eerste instantie eerder geneigd om te kiezen voor professionaliseringsvormen gericht op praktische handvatten. Professionalisering gericht op diepere betekenisverlening is minder populair (Kools, Van den Berg, & Scheeren, 2018). De uitdaging is om professionalisering te bieden waarin leerkrachten niet alleen hun vaardigheden ontwikkelen, maar tevens hun opvattingen kritisch onder de loep nemen.

Uit onderzoek naar effectieve kenmerken van professionalisering voor leerkrachten blijken er verschillende succesfactoren te zijn: een kwalitatief hoogstaande inhoud, een sterke praktijkgerichtheid, leren vanuit een actieve en onderzoekende houding, samen leren met collega's en eigenaarschap bij de leerkracht. Hierbij geldt dat leerkrachten, evenals hun leerlingen, divers zijn. Ook zij hebben persoonlijke voorkeuren voor wat ze willen leren, hoe en met wie. Er is daarom niet één beste vorm van professionalisering, maar inhoud en activiteiten moeten worden afgestemd op de leerkrachten die de professionalisering volgen. Er is brede consensus dat professionalisering samen met collega's het meest effectief is. De schoolleider heeft dus een belangrijke rol bij het organiseren en ondersteunen van professionaliseringsactiviteiten. Van Casteren en collega's (2017) onderzochten kritische succesfactoren voor professionalisering voor het afstemmen op verschillen en in hoeverre deze factoren al toegepast worden in scholen. Het observeren van lessen bij elkaar en teamleren worden als heel belangrijk genoemd, terwijl ze nog weinig worden toegepast. Met name activiteiten die het leren van elkaar in het team ondersteunen, zoals het samen voorbereiden van lessen, collegiale consultatie en het werken in leergemeenschappen, worden nog maar weinig ingezet in scholen. Vaak vanwege een gebrek aan tijd en organisatorische problemen. Het meest wordt ingezet op teamscholing tijdens studiedagen. Daarnaast blijkt dat er in veel scholen geen concrete visie of beleid is op hoe leerkrachten kunnen afstemmen op verschillen tussen leerlingen. Dit thema komt niet altijd aan de orde in de gesprekkencyclus. Hierdoor weten leerkrachten niet wanneer zij het goed doen. Een integrale aanpak en inbedding in het strategisch personeelsbeleid helpt hiervoor. Hierbij worden de vaardigheden, de motivatie en de ruimte die leerkrachten ervaren om te differentiëren in samenhang meegenomen in de professionalisering, liefst gekoppeld aan een duidelijke visie. In een studie waar gevraagd is naar topvoorbeelden van professionalisering gericht op afstemmen op verschillen, geven leerkrachten aan dat zij met name professionalisering gericht op het ontwikkelen van een onderzoekende houding waarderen. Ook het tot stand brengen van een positieve relatie met leerlingen en (nieuwe) kennis en vaardigheden in relatie tot hun praktijkvraagstuk tijdens professionalisering worden gewaardeerd door leerkrachten, evenals ruimte voor reflectie, onderzoekend bezig zijn, dialoog en praktische oefeningen (Jager, Boosten & de Keijzer, 2020).



De schoolleider heeft bij professionalisering de rol van 'matchmaker'; het zoeken naar manieren om ontwikkelingen van onderop te stimuleren door kennis en expertise van buiten de school te betrekken en deze te verbinden aan de kennis en ervaring die er al in de school is (März et al., 2018). De focus van de schoolleider ligt daarbij op de kwaliteiten van de leerkrachten en hoe deze benut en versterkt kunnen worden. Een belangrijk aandachtspunt is dat schoolleiders over het algemeen veel positiever aankijken tegen de geboden professionalisering en de randvoorwaarden voor het afstemmen op verschillen dan leerkrachten. Dialoog is hierbij dus een sleutelbegrip (Van Casteren et al, 2017). In alle ontwikkelde tools is er aandacht voor zowel bewustwording, houding, kennis als dialoog.

## Professionele cultuur: 'Collective efficacy'

'Collective efficacy' is het geloof van een team dat zij gezamenlijk het verschil kunnen maken voor iedere leerling. Dit geloof beïnvloedt hoe leerkrachten zich voelen, denken, zichzelf motiveren en hoe zij handelen (Bandura, 1993). Het is een belangrijke component van de cultuur in de school. Wanneer er sprake is van collective efficacy, dan worden hoge verwachtingen van leerlingen gereflecteerd in de cultuur. Dit is te merken aan de taal waar de focus ligt op het leren van leerlingen, in tegenstelling tot de taal waar een focus ligt op het uitvoeren van de lessen. Het begrip wordt nader uitgewerkt in de theorie van de transformatieve school (El Hadioui e.a., 2019).

De taal die een team spreekt is van belang voor de mate van collective efficacy die ervaren wordt. De taal heeft invloed op opvattingen en handelen (Donohoo, Hattie, & Eells, 2018). Als er voornamelijk gesproken wordt over samenwerking en de invloed die leerkrachten hebben op het leren van leerlingen, dan doet dat iets met de taakopvatting van leerkrachten. Wanneer leerkrachten geloven dat het hun taak is om het effect van hun handelen op het leren van leerlingen te evalueren en er samen op te reflecteren, dan wordt het gevoel van verantwoordelijkheid over zowel positieve als negatieve resultaten versterkt. Ook wordt het gezamenlijk reflecteren op wat beter kan en hoe problemen opgelost kunnen worden hierdoor gestimuleerd. Doordat dit gebeurt vanuit hoge verwachtingen worden goede aanpakken verder versterkt en worden leerkrachten gemotiveerd om langer vol te houden.

Het effect van collective efficacy op de leerprestaties van leerlingen is erg groot. Het effect is volgens de meta-analyses van Hattie (2009) groter dan het effect van de sociaaleconomische status van het gezin waar de leerling uit komt en dan het effect van ouderbetrokkenheid. Dit wil zeggen dat wanneer twee leerlingen met een vergelijkbare achtergrond wat betreft sociaaleconomische status en ouderbetrokkenheid naar scholen gaan die sterk verschillen in de collective efficacy van het team, er ook grote verschillen in hun leerprestaties te verwachten zijn. Ook voorspelt de mate van collective efficacy volgens de meta-analyses leerprestaties beter dan de eerdere prestaties van de leerling, zijn of haar motivatie en zijn of haar concentratie. Hoewel er kritiek is op de wijze waarop effecten van heel verschillende studies met elkaar vergeleken

worden in de genoemde meta-analyses, laat dit wel zien hoe krachtig het is wanneer een team er echt in gelooft dat zij samen het verschil kunnen maken voor iedere leerling.

De collective efficacy van een team is een hefboom binnen het totale systeem. Een hogere mate van collective efficacy versterkt de acties van de schoolleider en andersom kan het ontbreken ervan de acties van de schoolleider ondermijnen. Wanneer een team er niet van overtuigd is dat zij gezamenlijk de kennis en vaardigheden in huis hebben om het onderwijs verder te verbeteren, dan hebben bijvoorbeeld inhouden die worden behandeld op een studiedag minder vervolg en dus effect.

Collective efficacy kan worden vergroot door onderzoeksmatig te werken en door het voeren van de professionele dialoog (Hattie & Zierer, 2018). Waar het om gaat is dat leerkrachten steeds samen expliciet de relatie leggen tussen hun acties en de ontwikkeling van leerlingen. Werk van leerlingen, observaties, gesprekjes en toetsen; het geeft allemaal inzicht in het leren van leerlingen en dus in de effectiviteit van het handelen. Het bespreken van het eigen handelen en het gezamenlijk zoeken naar effectieve aanpakken vraagt om veiligheid, vertrouwen en empathie in het team. Dit is er niet vanzelf. Schoolleiders spelen hier een cruciale rol in. Zij kunnen een veilige werk- en leeromgeving creëren waarin de focus ligt op leren en de impact die het team gezamenlijk kan maken. Door in gesprek te gaan met leerkrachten over effectiviteit van het onderwijs, over leerdoelen en evaluatie en reflectie, help je leerkrachten om te denken over het leren van leerlingen (Wat levert mijn nieuwe aanpak van de rekeninstructie op? Hoe kunnen we effectiever samenwerken om het project te laten slagen?) en minder vanuit de taken die ze moeten uitvoeren (Hoe ga ik die extra toets inplannen? Hoeveel tijd gaat het voorbereiden van dat project mij kosten?). De invloed op de taal die gesproken wordt in het team is de meest krachtige invloed die schoolleiders kunnen uitoefenen. Daarnaast is het expliciet communiceren van de verwachting dat leerkrachten frequent met elkaar in gesprek gaan over hun samenwerking om het onderwijs te evalueren en verder te verbeteren van belang, evenals het faciliteren en organiseren van deze samenwerking.

Bovenstaande tips zijn niet eenvoudig om te realiseren. Veel schoolleiders hebben zelf ook de behoefte om de reflectieve dialoog te voeren met collega-schoolleiders. Hiervoor kan een leiderschaps-PLG of kwaliteitskring worden opgericht binnen het bestuur of een ander verband. Succesfactoren hierin zijn een mix van het bespreken van theoretische inzichten, intervisie en reflectie en het meenemen van een MT lid, zodat samen nagepraat kan worden over de bijeenkomsten en hoe nieuwe inzichten toegepast kunnen worden in de school (Ros & Klabbers, 2020).



**Annemarie Hoornsman, schoolleider basisschool Wereldwijs, Bilthoven**

*Hoge verwachtingen zorgen voor kanselijkheid. Dan gaat het niet alleen over het aanleren van rekenen en taal, maar ook over zelfdiscipline, trots zijn op jezelf en op je schoolwerk. We nemen onze leerlingen vanaf de eerste schooldag in groep 1 tot de laatste schooldag in groep 8 mee in onze structuur en onze heldere gedragsverwachtingen. Zo kan alle tijd die we hebben besteed worden aan onderwijs. En daar heeft iederéén profijt van en dat zie je dan weer terug in de resultaten. Daar ligt onze focus, van het hele team.*

**Kim de Mos, Marktwijs Onderwijsmanagement & Advies**

*Ik vind het belangrijk dat leerkrachten zich echt een team voelen; ze gaan samen uitdagingen aan en vieren de successen. Het leren met en van elkaar vind ik hierin belangrijk. Dit hoeft niet altijd "live" te zijn. Soms is het zelfs fijner wanneer een leerkracht een eigen les opneemt zodat hij of zij deze eerst zelf kan bekijken en later kan delen met collega's. Succesmomenten kunnen zo worden gedeeld, maar ook de vraagstukken. Door het met elkaar te hebben over wat er tijdens de les gebeurt en elkaar vragen te stellen, creëer je mooie leermomenten met elkaar. Zeker wanneer je opvattingen kritisch bekijkt met elkaar.*



# 5

## Aandacht voor (school)taal en woordenschat

De taaluitingen van je leerlingen hebben invloed op je beoordeling van hun intelligentie en hun mogelijkheden in het voortgezet onderwijs. Ze beïnvloeden je handelen in de klas richting die leerlingen.



Taalverwerving en taalontwikkeling zijn direct verbonden aan de kansen die kinderen krijgen in hun schoolloopbaan en in hun verdere leven (Stichting Lezen en Schrijven, 2021). Taal bevat informatie over de sociale afkomst van de spreker. Soms kiezen mensen bewust bepaalde woorden of taal in een bepaalde situatie, maar kinderen gebruiken onbewust de taalcodes die zij kennen. Bernstein (1971) heeft als een van de eerste onderzoekers een verband gelegd tussen taal en sociale klasse. Hierbij onderscheidde hij de beperkte en de uitgebreide code. De beperkte code kenmerkt zich door een eenvoudige grammatica, kortere zinnen en concrete taal, gevolgd door 'weet je wel' en 'ja toch?'. Het is beschrijvend en vertellend taalgebruik dat de sociale relaties die er zijn bevestigt. De uitgebreide code is meer analytisch en abstract en is geschikt voor situaties waarin mensen elkaar niet of minder goed kennen. Bij instructie en kennisoverdracht is de uitgebreide code nodig. Schooltaal en boekentaal bevat per definitie de uitgebreide code, omdat dingen uitgebreid uitgelegd en toegelicht moeten worden. Uit het onderzoek van Bernstein en vervolgonderzoek daarop blijkt dat laagopgeleide mensen vaak alleen de beperkte, alledaagse code gebruiken, terwijl hoger opgeleiden beide codes beheersen en hierin dus kunnen variëren. Kinderen krijgen thuis meer of minder van de uitgebreide code die op school nodig is mee, ongeacht hun intelligentie. Deze inzichten hebben grote invloed gehad op het denken over taal als bepalende factor voor onderwijskansen. Ook meer recent onderzoek laat zien dat de taal die een kind van huis uit spreekt mede de schoolprestaties bepaalt.

Ready en Chu (2015) onderzochten bij bijna 14.000 kleuters het verband tussen het thuismilieu en de inschattingen die leerkrachten maakten van de taalvaardigheid. Hieruit bleek dat vooroordelen en lage verwachtingen die hieruit voortvloeien structureel een rol spelen. Leerkrachten overschatten de geletterdheid van kleuters uit hogere sociaaleconomische milieus. Ze onderschatten kinderen van laagopgeleide ouders, ouders met een migratieachtergrond en kinderen die een andere moedertaal hebben. Daarnaast worden meisjes, ongeacht hun afkomst, hoger ingeschat. De kleuters die overschat werden ontwikkelden zich ook sneller en beter dan de kleuters die onderschat werden. Dit kwam door het werken in niveaugroepjes. In hogere niveaugroepjes ontwikkelden de leerlingen zich beter dan in lagere, vanwege een verschil in aanbod en uitdaging. Voor de plaatsing in de niveaugroepjes wogen de bevooroordeelde inschattingen zwaarder dan het daadwerkelijke taalgedrag van de kleuters. Dit is een illustratie van een selffulfilling prophecy effect in de praktijk. Het verzamelen van gegevens om handelen op te baseren en het voeren van de professionele dialoog over aannames, zoals beschreven in de voorgaande paragraaf zijn de middelen die je als schoolleider kunt inzetten om vooroordelen en lage verwachtingen minder kans te geven.



**Bart Kuipers, schoolleider obs Het Spectrum, Almere**

*De wijk heeft een divers woningaanbod. De meeste leerlingen wonen in de sociale woningbouw en komen uit taalarme of meertalige milieus. De school heeft zich, in het kader van Passend Onderwijs, gespecialiseerd in een onderwijsaanbod voor kinderen met een taalontwikkelingsstoornis tot een medium arrangement. Mede dankzij dit aanbod hoeven deze kinderen niet naar het sbo. Wij ervaren dagelijks dat taal een issue is in kanselijkheid. Hoe taalvaardiger het kind is, hoe groter de kans op een hoger schooladvies. Goed begrijpend kunnen lezen en communiceren is cruciaal. Het onderwijsaanbod is daar daarom sterk op gericht. De school en de leerkracht doen ertoe!*

**Jacqueline Kenter, schoolleider basisschool de Touwladder, Sint-Michielsgestel**

*Onze populatie is een afspiegeling van de samenleving. Het team heeft moeten leren omgaan met leerlingen die de taal niet spraken. Zij zagen hoeveel inspanning het kinderen kostte om het Nederlands en de abstracte schooltaal te leren. Gelukkig zagen zij dat de kinderen veel meer in huis hadden dan hun gebrekkige taal- en toetsresultaten lieten zien. Een leerling, een vluchteling, had echt veel in zijn mars. Door vervelend pubergedrag en zelf niet zien wat hij kon, bleven zijn resultaten achter en ook zijn populariteit in de groep. Voorlopig advies: vmbo-b. Serieuze gesprekken en een leerkracht die sterk in hem geloofde maakte dat hij de inspanning opbracht om echt aan het werk te gaan. Er ontstond een flow, hij zag dat werken loonde, cito-scores gingen fors vooruit en hij kreeg vrienden. Zijn eindadvies werd bijgesteld: vmbo-havo. Hij zei: "Juf, je hebt mijn leven veranderd".*



# 6

## Samenwerking met partners

Om kansengelijkheid te bevorderen is het van belang dat scholen goed samenwerken met externe partners. Denk hierbij aan partijen zoals jeugdzorg, gemeentes, maar ook aan samenwerking met de culturele- of de sportsector.



Naast de kwaliteit van de leerkracht blijken de volgende interventies ook effectief voor het bevorderen van gelijke kansen: effectieve samenwerking met jeugdhulp, het creëren van extra uren begeleiding of tutoring op school en het vergroten van de belevingswereld van leerlingen. De effectiviteit van deze interventies is internationaal aangetoond en ze worden ook in ons land op veel scholen ingezet (Van Wetten & De Wolf, 2020). Deze interventies vragen veelal om een samenwerking met partners, ook buiten het onderwijs. Partners zijn te vinden in de eigen wijk van de school, maar ook op gemeentelijk en landelijk niveau zijn er veel samenwerkingsmogelijkheden. Het is belangrijk dat de schoolleider, de intern begeleider en de leerkrachten bekend zijn met de mogelijkheden die er zijn.

Organisaties voor Jeugdzorg, -welzijn en -gezondheid zijn belangrijke samenwerkingspartners voor het onderwijs in de wijk, bijvoorbeeld in sociale buurtteams of wijkteams. Voor scholen is deze samenwerking van groot belang, maar deze verandering is nog volop in ontwikkeling (Star, 2019). Hoewel doordrongen van de noodzaak, lopen veel organisaties daarin vast. Er moet zoveel en waar begin je? (Wiesman, 2019). De schoolleider kan beginnen met aansluiten bij overleg van het wijkteam om zo kansen die er liggen voor de leerlingen in de eigen school te zien.

De gemeente ondersteunt, initieert en regisseert ook op deze thema's, de samenwerking van scholen met andere partners. Dit is onderdeel van de lokale educatieve agenda (LEA) van schoolbesturen met gemeente, peuterspeelzalen en kinderopvangorganisaties. (OCW, 2021). De schoolbesturen koppelen dit weer terug aan de schoolleiders op een directeurenoverleg zodat zij geïnformeerd zijn over de mogelijkheden binnen de eigen gemeente.

Daarnaast zijn de initiatieven van partners op landelijk niveau interessant. Het bedrijfsleven en non profit organisaties (ANBI-stichtingen) dragen vanuit een warm hart veel bij aan onze maatschappij. Zij bieden onder andere kansrijke projecten aan voor kinderen die een extra steuntje kunnen gebruiken. Naast het netwerken met collega-directeuren biedt social media ook kansen om bekend te raken met mogelijkheden op dit terrein.

Ondanks dat iedereen het erover eens is dat samenwerken veel kansen kan bieden, blijkt uit de evaluatie van Passend Onderwijs (2020) dat deze samenwerking, met name jeugdhulp, nog niet vanzelf gaat. Het is nog een uitdaging om de verschillende leefwerelden waarin kinderen opgroeien (naast gezin en school ook opvang, straat en wijk) met elkaar te verbinden. Hiervoor zouden instellingen in en rondom onderwijs minder vanuit de eigen context moeten denken en werken en meer vanuit het perspectief van de leerling en zijn of haar ouders of verzorgers. Ontschotting en samenwerking tussen de verschillende werkvelden is daarvoor noodzakelijk (Van der Star, 2019). Motivatie van de individuele professionals is de belangrijkste succesfactor voor interprofessioneel werken (Cobben, van Dongen, van Bokhoven, & Daniels, 2016). Als zij het gevoel hebben dat zij gezamenlijk meer kwaliteit kunnen leveren en/of efficiënter kunnen werken, zijn zij bereid om tijd en energie te steken in de interprofessionele samenwerking. De tweede belangrijke succesfactor is het complementair zijn. Wanneer professionals aanvullend zijn in expertise en elkaar nodig hebben om een vraagstuk op te lossen of iets te bereiken, dan stimuleert dit de interprofessionele samenwerking.

De verschillen in beroepscontexten en cultuur van verschillende samenwerkende partijen rondom de school, kunnen belemmeringen en fricties veroorzaken. Boundary crossing is een aanpak om op constructieve wijze met die belemmeringen om te gaan (Bakker & Akkerman, 2014). Vier leermechanismen kunnen worden benut voor het proces van boundary crossing: identificatie, coördinatie, reflectie en transformatie. Identificatie is het verhelderen van elkaars expertise, doelen en belangen. Coördinatie is het mogelijk maken van de samenwerking door bijvoorbeeld het afspreken van overlegmomenten en werkrouines. Reflectie gaat om het bewust worden van het eigen perspectief en dat van de ander, bijvoorbeeld door uitwisseling van perspectieven en inleven in de (context van de) ander gericht op wederzijds begrip. Transformatie is de ontwikkeling van nieuwe rollen op de grens van de verschillende professies.

Deze processen kunnen op verschillende wijzen vormkrijgen, met verschillen in omvang en diepgang, afhankelijk van het doel waaraan gewerkt wordt. Als schoolleider is het van belang inzicht te hebben in het gezamenlijke netwerk, in ieders mogelijkheden en belangen en om de samenwerkingsprocessen goed te monitoren, faciliteren en indien nodig bij te sturen. Het doel is altijd het bieden van optimale ontwikkelingskansen voor alle leerlingen met alle talenten, dus zowel op cognitief als sociaal-emotioneel vlak.



**Angèle van der Star, interim-directeur Onderwijspassie op montessorischool Arcade, Utrecht**

*Ik focus me primair op kwalitatief goed onderwijs als fundament voor kansengelijkheid. Ik steek in op het gezamenlijk (verder) bouwen aan een professionele schoolcultuur met hoge verwachtingen naar leerkrachten. Samen iedere dag een stapje beter. Vanuit de tandem, directie-intern begeleider stimuleren we interdisciplinair samenwerken met jeugdzorg om zorgarrangementen of preventieve begeleiding te organiseren. Om de kansengelijkheid verder te bevorderen hebben we drie extra onderwijsassistenten aangetrokken. Zij ondersteunen groepjes leerlingen buiten de klas op basis van een interventieplan rekenen en spelling. Tot slot steken we in op positieve ouderbetrokkenheid en gaan we de inhoudelijke dialoog niet uit de weg indien nodig.*

**Irma Wijdeven, schoolleider OBS De Wijde Wereld, Amersfoort**

*In de wijk speelt problematiek als werkloosheid, armoede, psychische problematiek en pedagogische onmacht. Een veilige thuisbasis is niet altijd vanzelfsprekend. Voor bijna alle kinderen is Nederlands de tweede taal en gaat leren niet vanzelf. De basisonvakken vragen meer tijd. Ouders zijn vaak enorm betrokken, maar niet altijd in staat om hun kinderen goed te helpen. Leerlingen hebben vaak een beperkte kennis van de wereld. We vinden het extra belangrijk om hierin te investeren, zodat leerlingen naast kennis, zelfvertrouwen en de juiste vaardigheden ontwikkelen om zich staande te houden in de wereld na de basisschool.*



**Marcia van Roo, schoolleider Wijzer aan de Vecht, Utrecht**

*De Wijzer aan de Vecht is een basisschool met een uitstekend pedagogisch klimaat. Onze kernwaarden zijn: betrokkenheid, gelijkwaardigheid, plezier en autonomie. 'Betrokkenheid' maakt dat wij meer dan een school zijn. We betrekken ouders en kinderen onderling bij elkaar door te ondersteunen, te luisteren en door het organiseren van scholingsactiviteiten. We verbeteren steeds ons onderwijs en stemmen ons aanbod af op onze populatie. We gaan we uit van wederzijdse afhankelijkheid en gelijkwaardigheid. Door kinderen ongelijk te behandelen proberen we ieder kind een gelijke kans te geven. Hiervoor zetten we middelen in en maken we gebruik van partners. In een tijd van individualisering vraagt dat om verbindend leiderschap. Sociale veiligheid is de basis voor sociale cohesie en dat zorgt ervoor dat kinderen tot leren kunnen komen.*

# 7

## Ouderbetrokkenheid

Het gedrag en de houding van ouders kan de prestaties, het welbevinden en motivatie van de kinderen beïnvloeden. Thuisbetrokkenheid van ouders levert de grootste positieve bijdrage aan de ontwikkeling van kinderen op school.



Ouderbetrokkenheid is de laatste interventie die bewezen effectief is om te komen tot meer kansengelijkheid voor kinderen (Van Wetten & De Wolf, 2020). Er zijn echter veel verschillende vormen van ouderbetrokkenheid, het is een breed begrip. Bakker en collega's (2013) vergeleken 111 onderzoeken en concludeerden dat het gedrag en de houding van ouders de prestaties, het welbevinden en motivatie van de kinderen kunnen beïnvloeden. Thuisbetrokkenheid van ouders levert de grootste positieve bijdrage aan de ontwikkeling van kinderen op school. Dit effect is vastgesteld bij leerlingen van alle leeftijden en alle sociaaleconomische achtergronden. De effecten van verschillende soorten van thuisbetrokkenheid variëren met de leeftijd van kinderen, van het bieden van concrete hulp aan jongere kinderen tot het laten blijken van vertrouwen aan oudere kinderen. Het versterken van een positief zelfbeeld van de leerling is het meest effectief. Ouders kunnen dat positief beïnvloeden door bijvoorbeeld het uiten van hoge verwachtingen, waarbij opgelet moet worden voor het te dicht erbovenop zitten of bemoeizucht (Desforges & Abouchar, 2003).

De school kan de betrokkenheid van ouders bewust stimuleren. Hierbij is het belangrijk om rekening te houden met de wensen en behoeften van de ouders van de eigen leerling populatie. Daarnaast moet er aandacht zijn voor de houding van leerkrachten ten opzichte van ouders. Veel van wat we schreven over verwachtingen die leerkrachten hebben van leerlingen geldt ook voor de verwachtingen die zij van ouders hebben. Leerkrachten hebben niet allemaal kennis van -en feeling met- ouders uit laag sociaaleconomische milieus en/of ouders met een migratieachtergrond. Hierdoor bestaan er lage verwachtingen van de competenties van deze ouders. Zij zijn echter wel degelijk geïnteresseerd in de ontwikkeling van hun kinderen en in de school. Het is belangrijk om af te stemmen over ieders behoeften. Zo zijn veel ouders vooral geïnteresseerd in de vorderingen van hun kind, terwijl de school de ouders vooral wil informeren over de onderwijsaanpak en het schoolsysteem (Bakker et al., 2013). De volgende condities zijn belangrijk om de ouderbetrokkenheid te stimuleren, ook wanneer deze ouders moeilijk bereikbaar zijn of lijken (Smit, Sluiter, & Driessen, 2006):

- Betrokkenheid van ouders staat hoog op de beleidsagenda van de school;
- De school vraagt naar belangen en wensen van de ouders;
- Alle ouders worden gezien als serieuze gesprekspartners;
- Alle ouders werken samen aan ouderbetrokkenheid;
- De ontwikkeling van de leerlingen is de centrale focus.

> Voor een overzicht van onderzoek en interventies, zie Van der Vegt (2021).

## Referenties overzichtartikel



### Referenties overzichtartikel

Babad, E., Bernieri, F., & Rosenthal, R. (1991). Students as judges of teachers' verbal and nonverbal behavior. *American Educational Research Journal*, 28, 211-234.

Bakker, A., & Akkerman, S. F. (2014). Leren door boundary crossing tussen school en werk. *Pedagogische Studiën*, 91, 8-23.

Bakker, J. T. A., Denessen, E. J. P. G., Dennissen, M. H. J., & Oolbekkink-Marchand, H. W. (2013). Leraren en ouderbetrokkenheid: Een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.

Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge.

Buttaro Jr, A., & Catsambis, S. (2019). Ability grouping in the early grades: Long-term consequences for educational equity in the United States. *Teachers College Record*, 121(2), 1-50.

Cobben, C., van Dongen, J., van Bokhoven, L., & Daniels, R. (2016). Best practices interprofessionele samenwerking. *Tijdschrift voor praktijkondersteuning*, 1, 1-11.

Denessen, E. (2020). NIVOZ onderwijsavond: Over ongelijkheid en diversiteit in het onderwijs. <https://vimeo.com/428054239>.

Desforges, C. Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review*. London: Dfes.

Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership*, 75(6), 40-44.

El Hadioui, I., Sloopman, M., El-Akabawi, Z., Hammond, M., Mudde, A. L., & Schouwenburg, S. (2019). Switchen en klimmen.: Over het switchgedrag van leerlingen en de klim op de schoolladder in een grootstedelijke omgeving.

Francis, B., Archer, L., Hodgen, J., Pepper, D., Taylor, B., & Travers, M. C. (2017). Exploring the relative lack of impact of research on 'ability grouping' in England: A discourse analytic account. *Cambridge Journal of Education*, 47(1), 1-17.



Hattie, J. A. C., & Zierer, K. (2018). *Ten Mindframes for Visible Learning: Teaching for Success*. Routledge.

Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., Van den Bergh, L., & Voeten, M. (2010). Teacher attitudes toward dyslexia: Effects on teacher expectations and the academic achievement of students with dyslexia. *Journal of learning disabilities*, 43(6), 515-529.

Jager, L., Boosten, A. & De Keijzer, H. (2020) Afstemmen op diversiteit in de klas. Deelrapport 4: Inhouden en vormen van voortgezette Professionalisering. RAAK Publiek (fontys.nl).

Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and social psychology review*, 9(2), 131-155.

Kools, M., Van den Berg, D., & Scheeren, J. (2018). *Leren en ontwikkelen in het primair onderwijs. Verkenning naar de professionele ontwikkeling van het personeel in het primair onderwijs*. Den Haag: Arbeidsmarktplatform PO.

Leeuwin, D. (2020). *Minidocumentaire kansenongelijkheid. Deel 1 - interventies die werken*. <https://www.youtube.com/watch?v=xeeMm3TjPqM>.

Marks, R. (2013). "The blue table means you don't have a clue": the persistence of fixed-ability thinking and practices in primary mathematics in English schools. In *Forum: For Promoting 3-19 Comprehensive Education* (Vol. 55, No. 1, pp. 31-44). Triangle.

März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijsel, F. P. (2018). *Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing*. Amsterdam/Diemen: RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie.

OCW (2021). *De Lokale Educatieve Agenda*. Opgehaald van: [https://delokaleeducatieveagenda.nl/bookshow.pl?Lokale\\_Educ\\_Agenda](https://delokaleeducatieveagenda.nl/bookshow.pl?Lokale_Educ_Agenda).

Ready, D. D., & Chu, E. M. (2015). Sociodemographic inequality in early literacy development: The role of teacher perceptual accuracy. *Early Education and Development*, 26(7), 970-987.

Ros, A. & Klabbers, W. (2020). *Afstemmen op diversiteit in de klas. Deelrapport 7: Een professionele leergemeenschap voor schoolleiders*. RAAK Publiek (fontys.nl).

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Rubie-Davies, C. (2014). *Becoming a high expectation teacher: Raising the bar*. Routledge.

Smit, F., Sluiter, R. & Driessen, G. (2006). *Literatuurstudie ouderbetrokkenheid in internationaal perspectief*. Nijmegen: ITS.

Stichting Lezen en Schrijven (2021). *Factsheet Laaggeletterdheid in Nederland*. (2020). Geraadpleegd van <https://www.lezenenschrijven.nl/informatie-over-laaggeletterdheid-nederland>.

Swart, I., D. Visser, M. Zumbuehl, W. van den Berge (2020). *Schrappen eindtoets groep 8 kan ongelijkheid vergroten*. Centraal Planbureau.

Van Casteren, W., Bendig-Jacobs, J., Warenbergh-Cras, F., van Essen, M., & Kurver, B. (2017). *Differentiëren en differentiatievaardigheden in het primair onderwijs*. Nijmegen: ResearchNed.

Van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., & Holland, R. W. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers: Relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. *American Educational Research Journal*, 47(2), 497-527.

Van der Star, A. (2019). *Over het schoolhek heen. Interdisciplinair samenwerken: ontwikkelkans voor professionals en leerlingen*. Huizen, Nederland: Pica.

Van der Vegt, A. L. (2021). *Ouderbetrokkenheid en onderwijskansen*. NRO: [https://www.onderwijskennis.nl/sites/onderwijskennis/files/media-files/Thema\\_overzicht%20ouderbetrokkenheid%20en%20onderwijskansen\\_DEF.pdf](https://www.onderwijskennis.nl/sites/onderwijskennis/files/media-files/Thema_overzicht%20ouderbetrokkenheid%20en%20onderwijskansen_DEF.pdf).

Van Wetten, S. & De Wolf, I. (2020). *Ieder kind een kans! Interventies voor gelijke kansen in het basisonderwijs*. Education Lab Netherlands.

Wang, S., Rubie-Davies, C. M., & Meissel, K. (2018). A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 124-179.

Wiesman, A. (2019). *Interdisciplinaire samenwerking. Ken eerst jezelf*. Management Kinderopvang, 46, 47.

## Colofon

De kennisbasis van schoolleiders in het primair onderwijs verwijst naar de laatste wetenschappelijke inzichten over schoolleiderschap, de ontwikkelingen in het werkveld en de maatschappelijke en technologische veranderingen (trends) die van belang zijn voor het beroep van schoolleiders. Samen vormen de beroepsstandaard, professionaliseringsthema's en trends de kennisbasis. Schoolleiders werken bij de ontwikkeling van de kennisbasis nauw samen met wetenschappers en andere deskundigen.

Schoolleiders uit de kenniskring Kansen(on)gelijkheid:

Marylse Witke-Keijzer

Irma Wijdeven

Bart Kuipers

Annemarie Hoornsman

Angèle van der Star

Jacqueline Kenter

Kim de Mos

Marieke Verhulst-Bezem

Liesbeth Rodink

Marcia van Roo

Onder leiding van Linda van den Bergh

Deze uitgave maakt onderdeel uit van de kennisbasis voor schoolleiders in het primair onderwijs.

# Kansen(on)gelijkheid in het primair onderwijs: de rol van de schoolleider



Linda van den Bergh i.s.m. kenniskring Kansen(on)gelijkheid

In het schooljaar 2020-2021 heeft de schoolleiderskenniskring Kansen(on)gelijkheid samengewerkt aan de ontsluiting van kennis over het thema kansen(on)gelijkheid. In dit boekje wordt de achtergrond van de belangrijke subthema's binnen het grotere thema kansen(on)gelijkheid beschreven, in relatie tot de rol van de schoolleider. De subthema's beslaan de factoren die een bewezen positieve invloed kunnen hebben op het vergroten van kansengelijkheid: hoge verwachtingen, professionaliteit (teamprofessionalisering en professionele cultuur), (school)taal en woordenschat, samenwerken met partners en ouderbetrokkenheid.